

## Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος σε μαθητές δημοτικού

**Αικατερίνη Δήμα**

*Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΠΑ.ΠΕΛ*

Kathrin.dima@yahoo.gr

**Αστέριος Τσιάρας**

*Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΠΑ.ΠΕΛ*

tsiast@hotmail.com

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που στοχεύει να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το οιονεί πείραμα εφαρμόστηκε το 2016 και στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας με σκοπό την ανάπτυξη πέντε δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Η επιλογή του δημοτικού σχολείου του Ναυπλίου έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας και διήρκεσε 3 μήνες. Στο διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν 12 καινοτόμες παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν 25 παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, όπως και την ομάδα ελέγχου. Ακολουθήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων και η έρευνα ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτική σκέψη, εκπαιδευτικό δράμα, καινοτόμες πρακτικές, πειραματική έρευνα, μαθητές δημοτικού.

### 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ίσως η πιο σημαντική διαδικασία που εξασφαλίζει την εξέλιξη του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Meyer (1977), στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει το άτομο και να το βοηθήσει να συνειδητοποιήσει το δυναμικό που υπάρχει ήδη μέσα του. Η ενίσχυση της σκέψης του παιδιού θα έπρεπε να είναι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης και όχι ένα από τα αποτελέσματά της (Lipman, 1988). Ο Siegel (1988) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση έχει το καθήκον να προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν επιτυχημένοι ενήλικες καθώς και να τους προδιαθέτει να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες, κάτι που απαιτεί αιτιολογημένες διαδικασίες και κριτική στάση.

Η κριτική σκέψη θεωρείται ένας ευρέως αποδεκτός εκπαιδευτικός στόχος, διότι προετοιμάζει τους μαθητές για την επιτυχία στη ζωή, σέβεται την αυτονομία τους και τους εκπαιδεύει να είναι ανοιχτόμυαλοι. Ο Dewey (1997) πιστεύει ότι η εκπαίδευση της κριτικής σκέψης έχει μεγάλη αξία τόσο για το άτομο όσο και για την ίδια την κοινωνία.

Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να διαμορφώσει συμπεριφορές και τρόπο σκέψης. Οι Landy και Montgomery (2012) θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κοινωνική αναδιαμόρφωση του μαθητή. Σύμφωνα με τον Fisher (2001), οι πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας του μαθητή, διότι μπορεί να συνδέσει την ικανότητα της σκέψης με τον τρόπο συμπεριφοράς. Κατά τη Sextou (2004), το εκπαιδευτικό δράμα δεν προσφέρει μόνο την αισθητική εμπειρία με τον παιγνιώδη

χαρακτήρα του, αλλά κινητοποιεί τους μαθητές να μάθουν με διαφορετικό τρόπο, ξεφεύγοντας από τις παραδοσιακές μεθόδους που μέχρι τώρα έχουν μάθει.

Εύλογα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη. Το επιχείρημα ότι το δράμα μπορεί να προωθήσει την κριτική στάση των μαθητών θα πρέπει να στηρίζεται σε μια σαφή και συνεκτική αντίληψη της κριτικής σκέψης και να επεξεργαστεί με βάση μια λεπτομερή μελέτη του πώς ακριβώς η κριτική σκέψη μπορεί να είναι μέρος της εμπειρίας του εκπαιδευτικού δράματος (Bailin, 1998).

Για αυτόν τον λόγο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα ως καινοτόμος μέθοδος μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1. Κριτική σκέψη**

Η κριτική σκέψη είναι ένα προωθημένο είδος σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007) και ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Η ανάγκη του ανθρώπου για μια ορθολογική θεώρηση των πραγμάτων σημειώθηκε ήδη από την εποχή του Σωκράτη. Απασχόλησε αρκετά τη φιλοσοφία όσο και την ψυχολογία όλους αυτούς τους αιώνες και επιχειρήθηκαν βήματα να οριοθετηθεί (Fisher, 2001).

Η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια γνωστική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη χρήση του μυαλού (Padmanabha, 2018). Κατά τον Dewey (1997), η ανθρώπινη σκέψη είναι η φυσική τάση του μυαλού. Ο Dewey χαρακτήρισε μάλιστα την κριτική σκέψη ως μια επίμονη, ενεργή και επισταμένη διαδικασία εξέτασης μιας πεποιθήσης ή μια υποτιθέμενη μορφή γνώσης υπό το φως των λόγων που υποστηρίζει και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει (Dewey, 1910 · Jiang, 2017). Ο Facione (1990) την όρισε ως μια σκόπιμη απόφαση, η οποία σε κατευθύνει στην κατανόηση, στην έρευνα, στην αξιολόγηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο Ennis (1993) τη χαρακτήρισε ως μια διαλογιστική και λογική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση του τι να πιστέψεις ή να κάνεις (Fisher, 2001). Οι Eales-Reynolds, Judge, Jones και Mc Creery (2013), πολύ αργότερα, οριοθετούν την κριτική σκέψη ως μια συνέργεια ανάμεσα στον προβληματισμό και στην εις βάθος εξερεύνηση των ιδεών και των εννοιών, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης, της προσωπικής προκατάληψης και της εμπειρίας.

Λίγο παλιότερα, ορισμένοι ερευνητές, υποστηρικτές κυρίως των θεωριών του Piaget, θεωρούσαν ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις τυπικές λειτουργίες, όπως είναι η αφαίρεση ή η επαγωγή, οι οποίες απαιτούνται στην κριτική σκέψη (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). Τελευταίες έρευνες όμως έρχονται να αποδείξουν το αντίθετο. Το μυαλό των παιδιών μικρής ηλικίας μπορεί να συμμετέχει σε γνωστικές διαδικασίες όπως ακριβώς θα λειτουργούσε και το μυαλό των ενηλίκων, συμπεραίνοντας ότι υπάρχει χώρος για την κριτική σκέψη στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου (Gelman & Markman, 1986), ο Silva (2009) υποστήριξε ότι δεν υπάρχει καμία ηλικία κατά την οποία τα παιδιά, ενώ είναι αναπτυξιακά έτοιμα, να μην μπορούν να αναπτύξουν σύνθετους τρόπους σκέψης, όπως είναι η κριτική σκέψη.

Το βήμα που οδηγεί τη σκέψη των παιδιών στο να επεκταθεί σε πιο σύνθετες διεργασίες είναι η κατάκτηση της μεταγνώσης. Η μεταγνώση, η γνώση και η ενημερότητα του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες (Flavell, 1979), επιτρέπει στο παιδί να ασκήσει κριτική και να αμφισβητήσει τα γεγονότα που μπορεί να μην είναι απολύτως ακριβή. Τα παιδιά πρέπει να είναι όχι μόνο στοχαστές αλλά στοχαστές της δικής τους σκέψης (Quinn,

1997). Για να κατακτηθεί η μεταγνώση και κατ' επέκταση η κριτική σκέψη, είναι σημαντική η παροχή γνωστικής σύγκρουσης στα παιδιά, η οποία έχει παιδαγωγικές πρακτικές (Cancino-Montecinos, Björklund, Lindholm, Stockholms Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten & Psykologiska Institutionen, 2018). Μια κατάσταση γνωστικής σύγκρουσης μπορεί να αναπτύξει τη μεταγνώση και να επιφέρει μεγαλύτερη ανάπτυξη στην κριτική ικανότητα των παιδιών. Για να μελετηθεί καλύτερα και να μετρηθεί η κριτική σκέψη ο Ennis τη διέκρινε σε δεξιότητες (Ennis, 1993).

Η κριτική σκέψη στη σύνθεσή της αποτελείται από ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων (Ματσαγγούρας, 2007: 77). Δεν θα μπορούσαμε επομένως για κανένα λόγο να υποστηρίξουμε ότι είναι μια μονοδιάστατη διεργασία του μυαλού, κάθε άλλο. Οι δεξιότητες αυτές ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2007: 77). Σύμφωνα με τον Ennis, οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που μπορούν να μετρηθούν είναι η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η διατύπωση των υποθέσεων (Ennis, 1993).

Στον κόσμο που περιβάλλει τα παιδιά υπάρχει πληθώρα ψεύτικων πληροφοριών. Η κριτική σκέψη επομένως φαντάζει κατάλληλη να εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ίσως απαραίτητη για την προστασία μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, όπως είναι αυτή των παιδιών.

## **2.2. Καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος**

Η ανάγκη για εισαγωγή μιας εναλλακτικής μάθησης ξεκίνησε να υπάρχει ήδη από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν άρχισαν να εισάγονται οι τέχνες στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων της Ευρώπης (Kamens & Cha, 1992). Η τέχνη σταδιακά καθιερώνεται σαν μέσο καλλιέργειας των πνευματικών, κοινωνικών, και ηθικών αξιών στοχεύοντας στην όξυνση του πνεύματος και των αρετών των παιδιών (Jörissen, Unterberg, Klepacki, Engel, Flasche & Klepacki, 2018). Η παρουσία των τεχνών στα προγράμματα σπουδών των σχολείων θεωρείται αναγκαία και ισάξια με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Robinson, 1989).

Την ίδια περίοδο, μέσα από την τέχνη, αναδύεται το εκπαιδευτικό δράμα που κάνει τα πρώτα του βήματα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το εκπαιδευτικό δράμα σε μια προσπάθεια να οριστεί διατυπώνεται ως «μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Αποτελεί μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές» (Κοντογιάννη, 2000, σ. 17).

Η καινοτόμος αυτή μέθοδος διέπεται από ένα σύνολο θεατρικών τεχνικών και μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, για να διερευνήσει διάφορα θέματα μέσα στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Landy & Montgomery, 2012). Σε μια αναζήτηση στη βιβλιογραφία με σκοπό να καθοριστούν τα βήματα, που ακολουθούνται σε ένα εργαστήριο βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα, διαπιστώνεται μια ευελιξία στη διεξαγωγή του. Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της όλης διαδικασίας, θα μπορούσαμε να πούμε πως συνήθως επιλέγονται ορισμένες ασκήσεις προθέρμανσης που προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες, ακολουθούν θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια, που λειτουργούν βοηθητικά στο να αναπτυχθεί ένα στοιχείο (Τσιάρας, 2016) και το εργαστήριο κλείνει με έναν αναστοχασμό των πεπραγμένων. Όταν το εκπαιδευτικό δράμα ολοκληρωθεί, οδηγείται σε μια αυτοσχέδια δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επικοινωνούν από κοινού σε έναν φανταστικό κόσμο. «Βασικό πλεονέκτημα του θεατρικού αυτοσχεδιασμού είναι η ατομική ειλικρίνεια στην υπόδυση ενός ρόλου και η προσπάθεια

κάθε παιδιού να βοηθήσει τον συμπαίκτη του να πετύχει το καλύτερο αποτέλεσμα στην αλληλεπίδρασή τους» (Τσιάρας, 2016, σ. 23).

Αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα της Alrutz (2003) με τίτλο: «Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να κάψουν το σπίτι; Εξερευνώντας τον ρόλο της ιδεολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής μέσα από το δράμα στην τάξη». Η έρευνα αυτή εξετάζει και αποδεικνύει το πώς το εκπαιδευτικό δράμα σαν διαμεσολαβητής προωθεί την κριτική σκέψη. Η μελέτη των Barnes, Johnson και Neff (2010) με τίτλο: «Μάθηση μέσα από το διαδικαστικό δράμα στην Α΄ δημοτικού» απέδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν προβλήματα και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Μια ποιοτική έρευνα της Cody (2013) με θέμα: «Το εκπαιδευτικό δράμα στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας: Η πρακτική έξι έμπειρων εμπυχωτών», που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ζηλανδίας κατέδειξε μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές ανέπτυξαν συνεργατική διάθεση και κριτική σκέψη.

Το εκπαιδευτικό δράμα δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση με φανταστικούς χαρακτήρες. Τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτές τις καταστάσεις στις οποίες λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους (Tsiaras, 2016). Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να προκαλέσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τον κόσμο τους και για τον εαυτό τους. Ο δραματικός αυτός αυτοσχεδιασμός μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια διέξοδο για συναισθήματα, σκέψεις και όνειρα, που διαφορετικά δεν θα είχαν τα μέσα να τα εκφράσουν. Ένα καλό παράδειγμα για αυτό είναι τα παιχνίδια ρόλων σε μικρές ομάδες. Τα παιχνίδια ρόλων έχουν τη δυνατότητα να προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μαθητών (Κΐνκονά, 2011), να οδηγούν τη σκέψη των παιδιών σε πιο σύνθετες διεργασίες και κατ' επέκταση να ενισχύουν την κριτική ιδιότητα.

Το εκπαιδευτικό δράμα δε συναντάται με την ίδια μορφή στις χώρες που εφαρμόζεται. Κάθε φορά καθορίζεται από τη διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία της χώρας, την κουλτούρα, την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται, την εκπαίδευση των εμπυχωτών καθώς και την ψυχροσύνθεση κάθε λαού (Κοντογιάννη, 2000: 62). Με την πάροδο των χρόνων και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, η μεθοδολογία αυτών των καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος ενσωματώνεται σε αρκετά προγράμματα σπουδών δημοτικών σχολείων της Ευρώπης, φανερώνοντας ότι αναπτύσσεται προοδευτικά μιας και πλέον σταδιακά καθιερώνεται ως μια θεμελιώδης διαδικασία στην ανθρώπινη εμπειρία (Tsiaras, 2016).

Με αφορμή τόσο την ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης όσο και την εφαρμογή νέων, καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στη θεωρία του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας, με σκοπό να βελτιώσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού.

### 3. Μεθοδολογία

Προς αυτήν την κατεύθυνση επιλέχθηκε από τους ερευνητές να χρησιμοποιηθεί ως κατάλληλη μέθοδος η πειραματική (experimental method) (Cohen & Manion, 1994). Η πειραματική προσέγγιση προϋποθέτει πέντε κριτήρια τα οποία τηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τον έλεγχο, ώστε να μην επηρεαστεί η έρευνά μας από άλλους παράγοντες, την ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή, τον λειτουργικό ορισμό των μεταβλητών, την

αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Christensen, 2007). Σύμφωνα με την πειραματική μεθοδολογία, το πείραμα, το οποίο θεωρήθηκε κατάλληλο στην παρούσα μελέτη, ελέγχει μια διαδικασία, για να διαπιστωθεί αν επηρεάζεται από κάποια εξαρτημένη μεταβλητή και εξακριβώνει εάν υπάρχει σχέση αιτίας - αιτιατού ανάμεσα στην ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή (Creswell, 1998).

### **3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού. Στην κατεύθυνση αυτή προέκυψε το ακόλουθο κύριο ερευνητικό ερώτημα:

Κατά πόσο ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού;

### **3.2. Προπαρασκευαστικό στάδιο έρευνας**

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της έρευνας διερευνήθηκε σε βάθος η βιβλιογραφία και μελετήθηκαν τόσο οι θεωρίες που διέπουν το εκπαιδευτικό δράμα όσο και της κριτικής σκέψης. Όταν αποσαφηνίστηκαν οι όροι, επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος από τους ερευνητές, όπως αναφέρθηκε, η πειραματική μέθοδος.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης –η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η διατύπωση των υποθέσεων– ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή το καινοτόμο πρόγραμμα των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος.

Στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Η έρευνα με αυτόν τον τρόπο στηρίζεται και γίνεται έγκυρη και πληρέστερη (Bell, 2001: 106). Προς αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση, το ερευνητικό ημερολόγιο και ο κριτικός φίλος.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Cornell Class -Reasoning Test, (Form X) μια σειρά του Cornell Critical thinking test των Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus και Ringel (1964), το οποίο μεταφράστηκε με διπλή μετάφραση, τροποποιήθηκε και σταθμίστηκε εκ νέου στην ηλικιακή ομάδα που αναφερόταν, σε δύο διαφορετικά σχολεία του Νομού. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιείχε 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Τζιανόπουλος, 2012) και οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα από τρεις επιλογές (ΝΑΙ - ΟΧΙ - ΙΣΩΣ).

Επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας το 4ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, του Νομού Αργολίδας, το οποίο είχε δύο τμήματα Ε΄ τάξης. Το ένα τμήμα της Ε΄ τάξης επιλέχθηκε να είναι η πειραματική ομάδα και το άλλο τμήμα η ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10-11 ετών και τα δύο τμήματα είχαν από 25 παιδιά. Η πειραματική μας ομάδα αποτελούνταν από 12 κορίτσια και 13 αγόρια. Το δείγμα της έρευνας είχε συσταθεί από παιδιά διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων της πόλης του Ναυπλίου.

Σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα του δείγματος σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις βασισμένες στις αρχές που διέπουν το εκπαιδευτικό δράμα. Στόχος των καινοτόμων αυτών παρεμβάσεων ήταν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και διλημματικές καταστάσεις οι μαθητές να καταφέρουν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Ο σχεδιασμός κάθε παρέμβασης ήταν έτσι δομημένος, ώστε να καλλιεργηθούν προοδευτικά και οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης.



Όλες οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν περίπου την ίδια δομή. Ξεκινούσαν με την αφήγηση κάποιας ιστορίας, στην οποία ο ήρωας αντιμετώπιζε κάποια εμπόδια και διλήμματα και οι μαθητές καλούνταν να τον βοηθήσουν. Ακολουθούσαν διάφορες θεατρικές τεχνικές, όπως παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες (Bolton, 1978) και η όλη διαδικασία έκλεινε με τον αναστοχασμό. Στα παρεμβατικά εργαστήρια κάθε μαθητής έλεγε τη γνώμη του, αφού πρώτα είχε εντοπίσει το πρόβλημα, είχε αξιολογήσει τα δεδομένα και την αξιοπιστία των πηγών, είχε ακούσει τις γνώμες του καθενός και είχε οδηγηθεί στη σωστή αντιμετώπιση και λύση του προβλήματος.

### **3.3. Στάδιο της κυρίως έρευνας**

Η πειραματική διαδικασία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 και εφαρμόστηκε στους μαθητές της Ε' τάξης του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου του Νομού Αργολίδας. Στο στάδιο της κυρίως έρευνας και πριν την υλοποίηση των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού δράματος δόθηκε το ερωτηματολόγιο τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησαν 12 παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος.

Κάθε παρέμβαση γινόταν μία φορά την εβδομάδα και διαρκούσε 45 λεπτά, όσο δηλαδή μία διδακτική ώρα του σχολείου. Όλες οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν γίνονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, την ώρα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Οι 12 παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα 25 μαθητών, το οποίο αποτελούσε την πειραματική μας ομάδα. Η παρέμβαση αυτή διήρκεσε 3 μήνες. Κατά τη διάρκεια κάθε παρέμβασης κρατήθηκε ημερολόγιο τόσο από τους ερευνητές όσο και από τον κριτικό φίλο. Μετά το πέρας των 12 καινοτόμων παρεμβάσεων δόθηκε προς συμπλήρωση για δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί πριν από τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ξανά και από τους 50 μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, για να ελεγχθεί σε δύο χρόνους κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα, ως καινοτόμος μέθοδος, λειτούργησε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

### **3.4. Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων**

Αφού συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, της συμμετοχικής παρατήρησης, του ερευνητικού ημερολογίου καθώς και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, έγινε αποτίμηση αυτών με σκοπό την επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

#### **3.4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου**

Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών –που ήταν η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η υπόθεση– η οποία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Από τους ερευνητές κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ξεχωριστά. Οι μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών μετρήθηκαν στην ίδια κλίμακα σε δύο διαφορετικές στιγμές με το στατιστικό κριτήριο t-student. Ο στατιστικός έλεγχος για την κανονική κατανομή έγινε με το τεστ των Shapiro-Wilk και η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι προσεγγιστικά κανονική. Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, βασιζόμενοι στις τιμές που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, υπολογίστηκαν οι τιμές του Cronbach's alpha για κάθε μία από τις πέντε δεξιότητες. Η διαδικασία έγινε τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο

και για την πειραματική ομάδα. Στον Πίνακα 1. παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τους πέντε παράγοντες όπως εξελίχθηκαν στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 1. Τιμές μέτρησης των πέντε παραγόντων μεταβλητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά

Πειραματική ομάδα (N 25)	MSD	MSD	MSD	T	Value	p*
Αφαίρεση	1.96	.201.60	.50.36	.489	3.674	.001
Επαγωγή	1.80	1.192.64	1.186-.84	1.46	-2.871	.002
Αξιοπιστία	4.36	1.153.52	1.47.84	1.842	2.81	.011
Παρατήρηση	2.32	.4762.28	1.10	.04	1.24	1.161.436
Υπόθεση	.92	.642.24	1.234	-1.32	1.37	-4.797.001

Σημείωση: \*P<.01

Τα αποτελέσματα και για τις τέσσερις δεξιότητες, της αφαίρεσης, της επαγωγής, της αξιοπιστίας, της υπόθεσης παρατηρούμε στον Πίνακα 1., έχουν θετική στατιστική σημαντικότητα (διάστημα εμπιστοσύνης <0.001). Για τη δεξιότητα της παρατήρησης το  $P(>|z|)$  είναι μεγάλο αρκετά, ίσο με 0.436. Η πιθανότητα να μην ανέπτυξαν τη δεξιότητα της παρατήρησης οι μαθητές είναι  $0.436 \cdot 100 = 43.6\%$ . Δηλαδή μετά την παρέμβαση οι τέσσερις από τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών βελτιώθηκαν. Στον Πίνακα 2. παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τις έξι δεξιότητες στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 2. Τιμές μέτρησης των πέντε παραγόντων μεταβλητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά

Ομάδα ελέγχου (N 25)	MSD	MSD	MSD	T	Value	p*	
Αφαίρεση	1.24	.663	1.04	.789	.20	1.08	.926.364
Επαγωγή	2.52	1.32	2.28	1.06	.24	1.535	.782.442
Αξιοπιστία	3.84	1.17	3.40	1.35	.440	1.68	1.305.204
Παρατήρηση	1.84	1.28	1.96	1.27	-.12	1.81	-.331.743
Υπόθεση	1.76	1.23	1.96	1.27	-.20	1.22	-.816.422

Σημείωση: \*P<.01

Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 2. της ομάδας ελέγχου δεν δείχνουν στατιστική σημαντικότητα.

Συμπερασματικά, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που ερευνήθηκαν κατέδειξε ότι η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, που παρακολούθησαν τις 12 παρεμβάσεις που ήταν βασισμένες στις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος, ενίσχυσαν τις τέσσερις δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε αντίθεση με τα ευρήματα της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, η μελέτη μας αποκάλυψε ότι η απάντηση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι καταφατική. Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω των καινοτόμων πρακτικών του, μπορεί να επηρεάσει και να βελτιώσει την κριτική σκέψη των παιδιών του δημοτικού.

#### 3.4.2. Αποτελέσματα ποιοτικών εργαλείων έρευνας

Με το πέρας των παρεμβάσεων συλλέχθηκαν και αποτιμήθηκαν τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης και των ερευνητικών ημερολογίων. Κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων καταγράφονταν στα ημερολόγια των ερευνητών, όπως και του κριτικού φίλου,

οι αντιδράσεις, οι συμπεριφορές και τα λεγόμενα των μαθητών. Χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν ότι περιείχαν αρκετές διλημματικές καταστάσεις που προκαλούσαν τη σκέψη των μαθητών να κάνει πιο σύνθετες διεργασίες.

Μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές αρκετές φορές κλήθηκαν να παρατηρήσουν εικόνες, συμπεριφορές και επιλογές ηρώων. Μέσα από την τεχνική των παγωμένων εικόνων και των παιχνιδιών με ρόλους ζητήθηκε πολλές φορές από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη στάση και την έκφραση του συμμαθητή/τριας που ήταν σε ρόλο. Λέξεις - κλειδιά της ιστορίας που άκουγαν, οδηγούσαν στη λύση της πλοκής και οι μαθητές έπρεπε πάντα να είναι προσεκτικοί, αν ήθελαν να νικήσει η ομάδα τους ή να έβρισκαν πρώτοι τη λύση του εκάστοτε προβλήματος που προέκυπτε. Η παρατηρητικότητα τους σταδιακά άρχισε να οξύνεται.

Επίσης, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών κάθε φορά που ζητήθηκε ήταν τόσο ενδιαφέρων για αυτούς, ώστε πολλές φορές ακούστηκε η φράση από τους μαθητές «αυτό το άκουσα στην τηλεόραση, δεν ξέρουμε αν είναι αλήθεια». Προς το τέλος των παρεμβάσεων η αξιολόγηση όλων των πηγών που άκουγαν ήταν επιβεβλημένη. Η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο σκέψης τους ήταν πολύ πιο έντονη στις τελευταίες παρεμβάσεις. Στις πρώτες παρεμβάσεις οι ερευνητές έπρεπε να ρωτούν, αν η πληροφορία ήταν αληθινή ή ψεύτικη.

Όσον αφορά την επαγωγική και αφαιρετική σκέψη παρατηρήθηκε ότι όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις οι μαθητές πολύ πιο εύκολα μπορούσαν να οδηγηθούν σε μια γενίκευση της σκέψης. Πολλά προβλήματα που συναντούσαν οι ήρωες των ιστοριών που άκουγαν τα έφερναν σε αντιπαράθεση με προβλήματα της ζωής τους. Σκέφτονταν πώς έδρασε ο ήρωας και πώς αυτοί στη καθημερινότητά τους. Ακόμα παρατηρήθηκε από τους ερευνητές ότι οι μαθητές, όσο περνούσε ο καιρός, είχαν την ικανότητα να καταστρώνουν πιο εύκολα μια σειρά από αλληλένδετες προτάσεις για να αποδείξουν την αλήθεια. Κατέγραφαν πολλές φορές τις λεπτομέρειες της προβληματικής και έβγαζαν ευκολότερα τα δικά τους συμπεράσματα.

Μέσα από τις ιστορίες που είχαν συγκεντρώσει οι ερευνητές και τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές προοδευτικά αποκτούσαν θάρρος, έλεγαν τη γνώμη τους πιο εύκολα, χωρίς να ντρέπονται, έκαναν υποθέσεις για το τι μπορεί να είχε συμβεί σε κάποια δύσκολη κατάσταση του ήρωα, συνεργάζονταν, ένωναν τα κομμάτια της πλοκής και έπαιρναν αποφάσεις και πρωτοβουλίες.

Με τα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης και των ερευνητικών ημερολογίων συμφώνησαν και οι παρατηρήσεις που είχε καταγράψει και ο κριτικός φίλος, ο οποίος ήταν ο θεατρολόγος του σχολείου στην προκειμένη περίπτωση. Χαρακτηριστικά λόγια του κριτικού φίλου από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του ήταν: «Οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν κατά το διάστημα της έρευνας είχαν θετική επίδραση στους μαθητές και ειδικά σε αυτούς που θεωρούνταν "αδύναμοι", ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και το θάρρος της γνώμης τους στη λήψη κάποιας απόφασης».

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των ποιοτικών εργαλείων της έρευνας συνέπεσαν με τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων. Συνεπώς, η πειραματική έρευνα αποκάλυψε πως οι καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να καλλιεργήσουν τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

#### **4. Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Η πειραματική έρευνα που υλοποιήθηκε σε δείγμα 50 μαθητών επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση και απάντησε θετικά στο κύριο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει. Τα 12



παρεμβατικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν σε διάστημα τριών μηνών μάς επιβεβαίωσαν ότι η κριτική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου μπορεί να αναπτυχθεί μέσω των καινοτόμων πρακτικών που προτείνει το εκπαιδευτικό δράμα.

Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρόταση που αποδεικνύει ότι μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σημαντικές για τη ζωή τους. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο αναφοράς τους (Dela Roche, 1993). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τους αυτοσχεδιασμούς που αντλούνται από τις εμπειρίες των μελών της ομάδας, μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Εύλογα γεννιέται η ανάγκη για μια μελέτη με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Σημαντικό, κλείνοντας, είναι να ειπωθεί ότι το εύρος των ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γύρω από τη σχέση εκπαιδευτικού δράματος και κριτικής σκέψης και γενικότερα τα υπό διερεύνηση θέματα, είναι αρκετά περιορισμένο, όπως φαίνεται. Σε αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνάς μας. Εφιστούμε την προσοχή για περαιτέρω μελέτες στο μέλλον αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που η δική μας μελέτη δεν μπόρεσε να απαντήσει.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alrutz, M. (2003). Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom. Paper presented at the Arizona State University Department of Theater's "What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People" Research Symposium. Tempe, AZ, February 20-22, 2003.
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153.
- Barnes, M.K., Johnson, E.C. & Neff, L. (2010). Learning through Process Drama in the First Grade. *Social Studies and the Young Learner*, 22(4), 19-24.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες* (Μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bolton, G. M. (1978). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Cancino-Montecinos, S., Björklund, F., Lindholm, T. (Stockholms Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten & Psykologiska Institutionen) (2018). Dissonance and abstraction: Cognitive conflict leads to higher level of construal. *European Journal of Social Psychology*, 48(1), 100-107.
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (Μτφ. Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cody, T. L. (2013). *Drama Education in New Zealand Schools: The Practice of Six Experienced Drama Teacher*. New Zealand: University of Canterbury.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De la Roche, E. (1993). *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC Document Reproduction Service ED379172.

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc.
- Eales-Reynolds, L., Judge, B., Jones, P. & McCreery, E. (2013). *Critical thinking skills foreducation students* (second Edition). London: SAGE Publications, Ltd.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H., Gardiner, W. L., Morrow, R., Paulus, D. & Ringel, L. (1964). *Cornell class reasoning test*. University of Illinois: Champaign,IL.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gelman, S. A. & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183–209.
- Jiang, Y. (2017). *A Study on Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language in Institutions of Higher Education in Western China*. Germany: Springer Publication.
- Jörissen, B., Unterberg, L., Klepacki, L., Engel, J., Flasche, V. & Klepacki, T. (2018). *Spectra of Transformation* (1st ed.). Munster-New York: Waxmann.
- Kamens, D. & Cha, Y. (1992). The legitimation of new subjects in mass schooling: 19th-century origins and 20th-century diffusion of art and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 43-60. doi: 10.1080/0022027920240103.
- Kennedy, M., Fisher, M. B. & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Křivková, L. (2011). *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature. Masaryk University.
- Landy, R. J. & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*. NewYork: Palgrave Macmillan.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Padmanabha, C.H. (2018). Critical thinking: Conceptual framework. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 11 (4), 45-53.
- Quinn, V. (1997). *Critical Thinking in Young Minds*. London: David Fulton.
- Robinson, K. (ed) (1989). *The Arts in Schools, Principles, Practice and Provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Sextou, P. (2004). *Drama and Theatre Education: a proposal for the establishment of Hellenic Theatre in Education (TiE); possibilities and problems in developing aspects of the British TiEexperience in Greece towards the provision of professional theatre with an educational purpose in pre-school and primary education* (PhD Thesis). Goldsmith College University of London.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.

- Tsiaras, A.(2016). Enhancing School-aged Children’s Social Competence through Educational Drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1),65-90.
- Κοντογιάννη, Ά. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»* (CD – ROM). Αθήνα 14-18 Μαρτίου 2008. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.